

Christian Efing / Karl-Hubert Kiefer (Hrsg.)

# Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung

Ein interdisziplinäres Handbuch



narr\|f  
ranck  
e\|atte  
mpto

## Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung

Christian Efing / Karl-Hubert Kiefer (Hrsg.)

# **Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung**

Ein interdisziplinäres Handbuch

narr\ f  
ranck  
e\atte  
mpto



Umschlagabbildung: Businessman holding discussion icons sketch (Adobe Stock © 2018, sdecret)

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

© 2018 · Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG

Dischingerweg 5 · D-72070 Tübingen

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Internet: [www.narr.de](http://www.narr.de)

E-Mail: [info@narr.de](mailto:info@narr.de)

Satz: pagina GmbH, Tübingen

Printed in Germany

ISBN 978-3-8233-9041-1

# Inhalt

Vorwort .....	9
<i>Günter Kutscha</i> Das Berufsbildungssystem in Deutschland .....	11
<b>A</b> <i>Disziplinen und Akteure</i>	
<i>Hans G. Bauer &amp; Nicolas Schrode</i> Ein Blick aus der Ausbildungsforschung .....	23
<i>Jan Gerwinski, Christine Hrnca, Sabine Jautz, Britta Thörle &amp; Antje Wilton</i> Die Perspektive der Angewandten Sprachwissenschaft .....	33
<i>Christian Efing</i> Die Perspektive der Deutschdidaktik .....	43
<i>Iris Beckmann-Schulz &amp; Jana Laxczkowiak</i> Das Arbeitsfeld Berufsbezogenes Deutsch – DaZ-Lernen in der beruflichen Weiterbildung .....	53
<i>Annegret Middeke</i> Die Perspektive der Interkulturalitätsforschung .....	63
<i>Jens Siemon</i> Die Perspektive der Berufs- und Wirtschaftspädagogik .....	73
<i>Annika Schach</i> Die Perspektive der Organisationsforschung. Narration in der Kommunikation von Organisationssystemen .....	85
<i>Helmut E. Klein &amp; Sigrid Schöpfer-Grabe</i> Die Perspektive der Wirtschaft .....	95
<i>Anke Settlemeyer &amp; Christina Widera</i> Die Perspektive der Berufsbildungspolitik .....	105
<i>Ulrich Nill</i> Die Perspektive der Lehrwerkspraxis .....	115
<b>B</b> <i>Exemplarische Domänen: Ausgewählte Berufsfelder/Fachgruppen</i>	
<i>Sascha Bechmann &amp; André Karger</i> Ärztliche Gesprächsführung in der Mediziner Ausbildung – Probleme, Chancen und Methoden .....	127

<i>Gloria Bosch Roig</i>	
Ausbildung kommunikativ-fachspezifischer und interkultureller Handlungskompetenz im berufsorientierten Deutsch als Fremdsprache-Unterricht für den Tourismus (DaFT) . . . . .	137
<i>Dietmar Heisler &amp; Jeanette König-Wendel</i>	
Bedeutung und Förderung sprachlich-kommunikativer Kompetenzen im Friseurhandwerk . . . . .	149
<i>Judith Theuerkauf</i>	
Kommunikative Anforderungen im Ingenieurberuf und deren Vermittlung im Ingenieurstudium . . . . .	159
<i>Andrea Schlögl &amp; Wassilios Klein</i>	
Ausgewählte Berufsgruppen: Fachgruppe der Pflege- und Betreuungsberufe . . . . .	171
<i>Volker Rexing &amp; Christina Keimes</i>	
Wozu lesen?! Subjekt- und kontextspezifische Lesekompetenzförderung am Beispiel des Berufsfeldes Bautechnik . . . . .	181
<b>C</b>	
<i>Ansätze und Methoden der Erhebung von s-k Anforderungen, Bedarfen und Gebrauch im Beruf</i>	
<i>Christian Efing &amp; Karl-Hubert Kiefer</i>	
Methoden zur Erhebung, Analyse und Beschreibung kommunikativer Anforderungen, Praktiken und Verhaltensweisen in beruflichen und Ausbildungs-Kontexten . . . . .	193
<b>D</b>	
<i>Sprachliche Dimensionen/Fertigkeiten; literarische Text- und Diskursarten: Diagnose und Förderung</i>	
<i>Dietmar Heisler &amp; Jens Reißland</i>	
Funktionaler Analphabetismus in der beruflichen Bildung und Arbeitswelt . . . . .	219
<i>Christian Efing</i>	
Registerbezogene Förderung der Sprachkompetenz in der beruflichen Bildung: Berufs-, Bildungs- und Fachsprache . . . . .	229
<i>Margit Riedel</i>	
Literaturunterricht an beruflichen Schulen . . . . .	239
<i>Alex Deppert</i>	
Poetry Slam im Deutschunterricht an Berufsschulen . . . . .	251
<b>D1</b>	
<i>Sprechen/Zuhören</i>	
<i>Michael Krelle</i>	
Diagnose von Gesprächskompetenz im Bereich der beruflichen Bildung . . . . .	265

*Peter Weber*

Förderung von Gesprächskompetenz im Bereich der beruflichen Bildung . . . . . 275

*Jan Henning Maxim*

Ausbildungsvorbereitende Gesprächsförderung in der Sekundarstufe I . . . . . 285

*Karl-Hubert Kiefer*

Kommunikative Kompetenzen für beratende Dienstleistungen im Rahmen von Verkaufsgesprächen und ihre Vermittlung im berufsbezogenen Deutschunterricht . . . 297

*Jan Henning Maxim*

Erklären/Instruieren . . . . . 307

*Annette Lepschy*

Mündliche Bewerbungskompetenz beschreiben und entwickeln . . . . . 317

## D2 Schreiben

*Astrid Neumann & Winnie-Karen Giera*

Diagnose von Schreibkompetenzen in der beruflichen Bildung . . . . . 329

*Joachim Hoefele & Liana Konstantinidou*

Förderung der allgemeinen Schreibkompetenz im Bereich der beruflichen Bildung . . . 339

*Maik Philipp*

Ausbildungsvorbereitende Schreibförderung in der Sekundarstufe I . . . . . 349

*Petra Drewer*

Technische Redaktion . . . . . 361

*Christian Efing*

Formulare als textuelle Herausforderung in der beruflichen Ausbildung . . . . . 373

## D3 Lesen

*Birgit Ziegler & Aileen Balkenhol*

Diagnose von Lesekompetenz – Ansätze und Instrumente in der beruflichen Bildung 385

*Christina Keimes & Volker Rexing*

Förderung von Lesekompetenz im Bereich der beruflichen Bildung . . . . . 395

*Thorsten Roelcke, Felicitas Tesch & Gesina Volkmann*

Infografiken in der Fachsprache der beruflichen Bildung . . . . . 409

## E Aspekte inter- und transkulturellen s-k Lernens für den Beruf - Mehrsprachigkeit

*Hannah Schrage & Julia Ricart Brede*

Zugänge zu und Inhalte von Fördermaßnahmen für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache in der beruflichen Ausbildung . . . . . 427



<i>Elisabetta Terrasi-Haufe, Barbara Baumann &amp; Alfred Riedl</i>	
Die Förderung neu Zugewanderter an beruflichen Schulen . . . . .	437
<i>Matthias Jung</i>	
Fach- und berufsbezogener DaF-Unterricht an Schulen und Hochschulen im Ausland	447
<i>Christina Kuhn</i>	
Fremdsprachen in der Aus- und Weiterbildung und im betrieblichen Weiterbildungsmanagement . . . . .	457
<i>F Didaktik und Methodik der Vermittlung</i>	
<i>Karl-Hubert Kiefer</i>	
Didaktische Szenarien in der berufsbezogenen Sprachausbildung . . . . .	469
<i>Constanze Niederhaus</i>	
Ansätze des Integrierten Fach- und Sprachlernens in der beruflichen Bildung . . . . .	481
<i>Wassilios Klein</i>	
Didaktik und Methodik der Vermittlung sprachlich kommunikativer Kompetenzen in Aus- und Weiterbildung: Prüfungsformate . . . . .	493
<i>Jörg Roche</i>	
Didaktik und Methodik der Vermittlung sprachlich-kommunikativer Kompetenzen: Der Einsatz von Neuen Medien im berufsbezogenen Deutschunterricht . . . . .	503
<i>Anhang</i>	
<i>Christian Efing</i>	
Weiterführende Hinweise . . . . .	517
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren . . . . .	525
Sachregister . . . . .	535

## Vorwort

Sprache und Kommunikation im Beruf ist ein gesellschaftsrelevantes Thema, das schon seit längerem von verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen rege beforscht wird. Die Zuspitzung auf den Bereich der Aus- und Weiterbildung, die ganz eigene bildungspolitische und (sprach)didaktische Implikationen mit sich bringt, ist jüngerer Datums. Disziplinen wie die (Angewandte) Linguistik, die Sprachdidaktik, die Berufs- und Wirtschaftspädagogik, die (Arbeits-)Soziologie und andere mehr haben Interesse an diesem Thema, ebenso verschiedenste Institutionen wie Universitäten, das Bundesinstitut für Berufsbildung, das Institut der deutschen Wirtschaft oder das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung. Eine Vielzahl weiterer Akteure arbeitet forschend wie fördernd am Thema Sprache und Kommunikation in Aus- und Weiterbildung für verschiedenste Zielgruppen: Deutsch-Erst-, -Zweit-, -Fremdsprachler, Akademiker, Auszubildende im dualen System usw. Die gegenseitige Wahrnehmung und Befruchtung der einzelnen Disziplinen und Akteure ist angesichts dieser Feldaufteilung noch optimierbar; ihrer Förderung hat sich das vorliegende Handbuch verschrieben, indem interdisziplinär und überinstitutionell der state of the art der verschiedenen Akteure zusammengefasst wird, was nicht nur den gegenseitigen Austausch über Themen, Methoden, Ergebnisse und Standards fördert, sondern auch Desiderate für die zukünftige Weiterarbeit hervortreten lässt.

Das vorliegende interdisziplinäre Handbuch zu Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung bietet demnach – aus deutsch(sprachig)em Blickwinkel – einen breiten Überblick über die Interessen, Perspektiven und Ansätze der verschiedensten Disziplinen und Institutionen auf das Themenfeld. Dabei stehen methodische Fragen der Forschung und Erhebung ebenso wie didaktische Fragen der Diagnose und Förderung sprachlicher und kommunikativer Anforderungen und Kompetenzen von Personen in der Aus- und Weiterbildung im Fokus.

Das Handbuch ist in nach einem einleitenden Artikel zum Berufsbildungssystem in Deutschland in sechs Hauptrubriken gegliedert. In der ersten, „Disziplinen und Akteure“, werden die Perspektiven verschiedenster Interessensgruppen auf Sprache und Kommunikation in Aus- und Weiterbildung überblicksartig dargestellt. In der folgenden Rubrik, „Exemplarische Domänen“, werden ausgewählte Fachgruppen und Berufsfelder mit Blick auf sprachlich-kommunikative Anforderungen und Förderansätze dargestellt. Dabei folgte die Auswahl der beispielhaften Berufsgruppen der Prämisse, sowohl akademische wie nicht-akademische und sowohl produktions- wie dienstleistungsorientierte Berufe vorzustellen. In der dritten Rubrik werden verschiedene Methoden zur Erhebung, Analyse und Beschreibung kommunikativer Anforderungen, Praktiken und Verhaltensweisen in beruflichen und Ausbildungs-Kontexten beschrieben. Die zentrale vierte, didaktische Hauptrubrik stellt, untergliedert nach den sprachlichen Teilfertigkeiten des Sprechens/Zuhörens, Schreibens und Lesens, generell wie exemplarisch zu bestimmten Text- und Diskursarten, Ansätze zur Diagnose und Förderung von Sprache und Kommunikation dar. Zusätzlich werden quer zu diesen Teilfertigkeiten liegende didaktische Themen beleuchtet. Die fol-

gende fünfte Hauptrubrik hebt „Aspekte inter- und transkulturellen sprachlich-kommunikativen Lernens für den Beruf“ sowie Aspekte der Mehrsprachigkeit hervor, die in der heutigen Arbeitswelt immer zentraler werden. Schließlich versammelt die letzte Rubrik „Didaktik und Methodik der Vermittlung“ Artikel zu teilfertigkeitunabhängigen Ansätzen der Förderung sprachlich-kommunikativer Kompetenzen und geht dabei auf spezifische Lernsettings und Medienpotenziale ein.

Aus organisatorischen Gründen entfielen kurz vor Druckschluss leider Artikel zu den zentralen Themen der Aus- und Weiterbildung von Ausbildungspersonal im Bereich Sprachförderung (Train the Trainer), zur Perspektive des Deutschen als Fremdsprache sowie zu multimedialen Lernplattformen, für die kurzfristig keine Ersatzautoren gefunden wurden.

Das Handbuch richtet sich mit seiner interdisziplinären Ausrichtung und dem Ziel der Förderung der gegenseitigen Wahrnehmung dezidiert an Vertreter aller Disziplinen, die sich mit Sprache und Kommunikation in der Aus- und Weiterbildung beschäftigen. Dabei werden sowohl Forscher als auch Praktiker angesprochen, die sich mit dem Thema aus einer konkreten Förderperspektive – etwa in (Berufs-)Schulen – befassen. Insbesondere ist es geeignet als Grundlage für die universitäre Ausbildung von Forschern wie Berufsschullehrern und anderen (zukünftigen) Akteuren im Bereich der Sprachbildung und Sprachförderung in der Aus- und Weiterbildung wie generell im Beruf.

Dieses Handbuch wäre nicht zustande gekommen ohne die Expertise und Bereitschaft der vielen Autoren, die sich auf seine Idee und Konzeption eingelassen und über die lange Wegstrecke oft viel Geduld bewiesen haben. Ihnen allen gilt unser herzlicher Dank. Da ein Buch nicht nur eine inhaltliche, sondern auch eine formale Seite hat, möchten wir an dieser Stelle Frau Larissa Schlößer und Frau Kristina Rendl danken, die als wissenschaftliche Hilfskräfte unermüdlich und mit akribischem Blick dafür gesorgt haben, dass die Manuskripte korrigiert und formal korrekt eingerichtet wurden.

Wuppertal und Berlin, im September 2018

Christian Efing und Karl-Hubert Kiefer

# Das Berufsbildungssystem in Deutschland

Günter Kutscha

## Vorbemerkungen

Gegenstand des vorliegenden Beitrags sind die grundlegenden Strukturen und Funktionen der betrieblichen und schulischen Berufsbildung in Deutschland (Gesamtüberblicke siehe Baethge 2008, Kutscha 2010, Schanz 2006, Spöttl 2016). Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Entwicklung der beruflichen Aus- und Weiterbildung nicht allein und primär ein schulinterner Vorgang war, sondern auf zwei unterschiedlichen Systementwicklungs- und Steuerungskonzepten basiert. Die betriebliche Berufsbildung entstand und vollzieht sich im Rahmen privatwirtschaftlicher Unternehmen und korporativer Organisationen (Kammern, Sozialpartner) mit dominanter Ausrichtung des Qualifikations-, Selektions- und Sozialisationsbedarfs auf innerbetriebliche Erfordernisse und überbetriebliche Herausforderungen des Beschäftigungssystems (vgl. Harney 1997). Bei den beruflichen Schulen handelt es sich in der Regel trotz aller Bemühungen um die Einführung neuer Steuerungs- und Managementkonzepte nach wie vor um nichtrechtsfähige „Anstalten“ unter staatlicher Schulaufsicht und systeminternen Unterrichts-, Prüfungs- und Berechtigungsmodalitäten, die sich dem *unmittelbaren* Einfluss des Arbeitsmarkts weitgehend entziehen. Jede Diskussion zum Verhältnis von schulischer und betrieblich-korporativer Berufsbildung betrifft folglich nicht nur pädagogische Alternativen, sondern das Verhältnis zweier Systeme mit je eigener institutioneller Logik. Übergreifend für die schulische und betriebliche Berufsbildung gilt das Prinzip der Beruflichkeit (vgl. Bolder et al. 2012). Es ist in den diversen Bereichen des Berufsbildungssystems unterschiedlich ausgeprägt, besonders markant in den Strukturen des Dualen Systems von betrieblicher Berufsausbildung und Berufsschulunterricht (vgl. Deißinger 1998).

## 1. Betriebliche Berufsbildung

### 1.1 Gesetzliche Grundlagen

Grundlegend für die formale betriebliche Berufsbildung ist das Berufsbildungsgesetz (BBiG) von 1969 in der Neufassung aus dem Jahr 2005 (Berufsbildungsreformgesetz) und die daran angepasste Handwerksordnung (HwO). „Berufsbildung“ im Sinne des Berufsbildungsgesetzes (§ 1 Abs. 1 BBiG) „sind die Berufsausbildungsvorbereitung, die Berufsausbildung, die berufliche Fortbildung und die berufliche Umschulung.“ Das Berufsbildungsgesetz gilt für die Berufsbildung, soweit diese nicht in berufsbildenden Schulen durchgeführt wird. Daraus ergibt sich für den speziellen Fall der Berufsausbildung im Dualen System, dass der be-

triebliche Teil durch Gesetze und Rechtsverordnungen des Bundes geregelt wird, während die Aufsicht und Regelung der Berufsschule in die Zuständigkeit der Länder fällt. Die Dualität der Lernorte in Ausbildungsbetrieben und Berufsschulen korrespondiert mit der Dualität der Regelungsbefugnisse von Bund und Ländern.

## 1.2 Berufsausbildungsvorbereitung

Die Berufsausbildungsvorbereitung dient laut BBiG dem Ziel, durch die Vermittlung von Grundlagen für den Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit an eine Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf heranzuführen. Sie richtet sich an Personen, deren Entwicklungsstand eine erfolgreiche Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf noch nicht erwarten lässt. Die wichtigste Form der betrieblichen Berufsausbildungsvorbereitung ist die Einstiegsqualifizierung Jugendlicher (EQJ). Es handelt sich um eine mindestens sechs Monate und längstens bis zu einem Jahr dauernde praxisnahe betriebliche Qualifizierung. Sie kann unter bestimmten Umständen einer anschließenden Berufsausbildung im Dualen System angerechnet werden.

## 1.3 Betriebliche Berufsausbildung im Dualen System

Schwerpunkt der betrieblichen Berufsbildung ist die Berufsausbildung im Rahmen des Dualen Systems (vgl. Spöttl 2016). Zum Begriff *Berufsausbildung* führt das Berufsbildungsgesetz (§ 1 Abs. 3 BBiG) aus:

Die Berufsausbildung hat die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit) in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln. Sie hat ferner den Erwerb der erforderlichen Berufserfahrungen zu ermöglichen.

Die wesentlichen Merkmale der *betrieblichen* Berufsausbildung im Dualen System lassen sich gemäß dieser Legaldefinition auf folgende Punkte fokussieren: (1.) Berufsausbildung bereitet auf „qualifizierte“ berufliche Tätigkeiten vor. So genannte „Anlernberufe“ mit kurzer Anlernzeit, wie sie vor Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes üblich waren, gibt es nicht mehr. Die weit überwiegende Zahl der Ausbildungsordnungen sieht eine Ausbildungsdauer von drei Jahren vor. Daneben gibt es eine nicht unbeträchtliche, aber abnehmende Zahl von Ausbildungsberufen mit dreieinhalbjähriger und zweijähriger Ausbildungsdauer. (2.) Die Berufsausbildung hat „berufliche Handlungsfähigkeiten“ zu vermitteln. Das Leitbild der beruflichen Handlungsfähigkeit zielt darauf ab, Auszubildende zu befähigen, Arbeitsabläufe selbständig zu planen, durchzuführen und zu kontrollieren. Hintergrund für die Orientierung am Leitziel der beruflichen Handlungsfähigkeit ist der Trend zur Höherqualifizierung und Flexibilisierung der Arbeitsanforderungen. (3.) Die in der Berufsausbildung zu vermittelnden Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten sind in einem „geordneten Ausbildungsgang“ zu vermitteln, und zwar auf der Grundlage bundeseinheitlicher Ausbildungsordnungen. Zur Wahl stehen derzeit über 300 geregelte Ausbildungsberufe. Für einen anerkannten Ausbildungsberuf darf nur nach der Ausbildungsordnung ausgebildet werden. In anderen als anerkannten Ausbildungsberufen dürfen Jugendliche unter 18 Jahren nicht ausgebildet werden (Ausschließlichkeitsgrundsatz gemäß § 4 BBiG). Aus-

bildungsordnungen haben als Rechtsverordnung der zuständigen Bundesministerien Gesetzeskraft. An der Entwicklung von Ausbildungsordnungen sind nicht nur staatliche Akteure beteiligt, sondern paritätisch auch Sachverständige der Arbeitnehmer und Arbeitgeber (Gewerkschaften, Wirtschaftsverbände). Es gilt das *Konsensprinzip*, wonach Ausbildungsordnungen im Einvernehmen der Akteure von Staat, Gewerkschaften und Arbeitgeberverbänden verbindlich geregelt werden (korporative Steuerung). (4.) Der Erwerb der „erforderlichen Berufserfahrungen“ erfolgt in der betrieblichen Praxis aufgrund eines privatrechtlichen Ausbildungsvertrags zwischen Ausbildenden und Auszubildenden. Der Vertragsabschluss ist nach dem Grundrecht der Berufsfreiheit den Ausbildenden und Auszubildenden überlassen; die Durchführung der Ausbildung selbst unterliegt den Bestimmungen der Ausbildungsordnungen.

#### **1.4 Betriebliche Weiterbildung**

Im Vergleich zur Berufsausbildung ist die betriebliche Weiterbildung nur wenig geregelt und deshalb schwer überschaubar (vgl. Schanz 2006:91–99). Das Berufsbildungsgesetz spricht nicht von Weiterbildung, sondern von „beruflicher *Fortbildung*“ und unterscheidet dabei vier Anlässe bzw. Arten: Anpassungsfortbildung, Erweiterungsfortbildung, Erhaltungsfortbildung und Aufstiegsfortbildung. Bei der abschlussbezogenen Aufstiegsfortbildung, zum Beispiel zum Meister oder zum Techniker, kann das Bundesministerium für Bildung und Forschung Fortbildungs- und Umschulungsordnungen erlassen; ansonsten obliegt die Regelung der Fortbildungs- und Umschulungsprüfungen den „zuständigen Stellen“ (z. B. den Handwerks- sowie den Industrie- und Handelskammern).

Darüber hinaus besteht eine Vielzahl gesetzlich nicht geregelter betrieblicher Weiterbildungsaktivitäten, zum Beispiel die Anpassungsweiterbildung am Arbeitsplatz im Fall technischer Innovationen oder organisatorischer Änderungen. Insgesamt liegt die Weiterbildungsbeteiligung der Betriebe in Deutschland bei rund 50 %. Der betriebliche Weiterbildungsbereich ist hoch selektiv (vgl. Dummert & Leber 2016:40–48). So nehmen höher qualifizierte Beschäftigte (z. B. mit abgeschlossener Berufsausbildung oder Hochschulabschluss) deutlich häufiger an Weiterbildungsmaßnahmen teil als gering qualifiziertes Personal. Differenziert nach Betriebsgrößenklassen zeigt sich, dass die Weiterbildungsbeteiligung der Betriebe mit Zahl der Beschäftigten steigt. Einer der wichtigsten Gründe für diesen Befund ist, dass größere Betriebe eher als kleinere über die finanziellen und organisatorischen Voraussetzungen verfügen, um Qualifizierungsmaßnahmen durchführen zu können.

## **2. Schulische Berufsbildung**

### **2.1 Gesetzliche Grundlagen**

Bei Gründung der Bundesrepublik Deutschland knüpfte die Entwicklung des beruflichen Schulwesens unter neuen verfassungsrechtlichen Voraussetzungen an die in der Weimarer Republik und zur Zeit des Nationalsozialismus geschaffenen institutionellen Strukturen an. Schulpolitische Entscheidungen werden seither durch den föderalen Staatsaufbau und die hiermit verbundene Aufgaben- und Kompetenzverteilung zwischen Bund, Ländern und Gemeinden bestimmt (vgl. Kultusministerkonferenz 2015a:6–8). Der einzige spezielle

Schulartikel des Grundgesetzes (Art. 7) unterstellt das gesamte Schulwesen der Staatsaufsicht. Darunter fallen die öffentlichen wie die privaten, die allgemeinbildenden wie die berufsbildenden Schulen. Die Gesetzgebung über das berufliche Schulwesen liegt bei den einzelnen Bundesländern.

Die föderale Kompetenzverteilung und insbesondere die Zuständigkeit der Länder für die Regelung und Aufsicht des Schulwesens führte schon frühzeitig dazu, Einrichtungen für die Koordination und Abstimmung schulpolitischer Entscheidungen zu treffen. Eine herausragende Rolle spielt hierbei die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Kultusministerkonferenz, KMK). Speziell für das berufliche Schulwesen hat die Kultusministerkonferenz insofern eine besondere Bedeutung, als sie Vereinbarungen über die Anerkennung und Gleichwertigkeit von Abschlüssen und über Rahmenlehrpläne für den beruflichen Unterricht trifft und am Zusammenwirken der betrieblichen und schulischen Berufsausbildung, etwa bei der Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen, beteiligt ist.

## 2.2 Schularten des beruflichen Schulwesens

### 2.2.1 Gesamtüberblick und Klassifikation der Schularten an berufsbildenden Schulen

Die Vielfalt berufsbezogener Schularten und Bildungsgänge (vgl. Statistisches Bundesamt 2016) lässt sich nach der Systematik des nationalen Bildungsberichts folgenden Teilbereichen zu ordnen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016:105):

- *Duales System*: Teilzeit-Berufsschule,
- *Schulberufssystem*: Berufsfachschulen, soweit sie eine vollständige Berufsausbildung mit berufsqualifizierendem Abschluss vermitteln,
- *Übergangssystem*: Bildungsgänge ohne berufsqualifizierenden Abschluss (Berufsvorbereitungsjahr, Berufsgrundbildungsjahr, Berufsfachschulen ohne Berufsabschluss),
- *Weiterbildung*: Fachschulen für berufliche Fortbildung.

Nicht berücksichtigt sind im Bildungsbericht berufliche Schulen, die primär eine Schullaufbahnberechtigung vermitteln. Dazu gehören insbesondere: Berufsaufbauschulen mit Abschluss der Fachschulreife (kaum noch von Bedeutung), Fachoberschulen mit Abschluss der Fachhochschulreife, Berufsoberschulen mit Abschluss der fachgebundenen Hochschulreife, Fachgymnasien mit Abschluss der allgemeinen Hochschulreife (vgl. Schanz 2015:83–85).

### 2.2.2 Berufsschulen im Dualen System

Weit mehr als die Hälfte aller Schülerinnen und Schüler an beruflichen Schulen besucht außerhalb der betrieblichen Ausbildungszeit die (obligatorische) Teilzeit-Berufsschule. Der Berufsschulunterricht umfasst nach Vereinbarung der Kultusministerkonferenz (2015b) zwölf Wochenstunden, davon entfallen acht Stunden auf den berufsbezogenen und vier Stunden auf den berufsübergreifenden Unterricht. Gegenstand der KMK-Rahmenlehrpläne ist nur der berufsbezogene Unterricht. Er orientiert sich nicht an der Fachsystematik von Unterrichtsfächern, sondern an Lernfeldern, die unter Bezugnahme auf berufsrelevante

Arbeitssituationen handlungssystematisch aufgebaut sind (Kultusministerkonferenz 2011). Damit soll dem gemeinsamen Bildungsauftrag von Berufsschule und Ausbildungsbetrieben unter dem Leitziel der beruflichen Handlungskompetenz entsprochen werden. Die Lehrplanung für den berufsübergreifenden Unterricht obliegt den einzelnen Ländern. Sie haben sich verpflichtet, dass die Berufsschule „durchgängige Sprachbildung“ ermöglicht (Kultusministerkonferenz 2015b:3). Die Fächer des berufsübergreifenden Bereichs sind von Land zu Land verschieden; so sehen die Berufsschullehrpläne für Nordrhein-Westfalen die Fächer Deutsch/Kommunikation, Religionslehre, Politik/Gesellschaftslehre und Sport/Gesundheitsförderung vor. Darüber hinaus gibt es einen Differenzierungsbereich, der unterschiedlich genutzt werden kann, z. B. bei entsprechenden schulischen Voraussetzungen zum Erwerb der Fachhochschulreife.

Der Berufsschulbesuch führt zu einem eigenen zertifizierten Abschluss, der allerdings nicht mit einer eigenen Prüfung verbunden ist. Das Berufsbildungsgesetz sieht am Ende der Berufsausbildung eine Abschlussprüfung in *Eigenverantwortung* der „zuständigen Stellen“ (Kammern) vor, und zwar ohne Abstimmungserfordernisse mit den Ländern bzw. Berufsschulen. Berufsschulverbände sehen darin eine Ungleichgewichtigkeit von betrieblicher und schulischer Berufsbildung im Dualen System und fordern, neben der so genannten Kammerprüfung eine eigene Berufsschulprüfung einzuführen, um damit den fachtheoretischen und allgemeinbildenden Inhalten des Berufsschulunterrichts stärker Geltung verschaffen zu können (vgl. Krüger 2014).

### 2.2.3 Berufsfachschulen im Übergangs- und Schulberufssystem

Hinter der Sammelbezeichnung *Berufsfachschule* verbirgt sich eine Vielzahl von Schulformen mit Vollzeitunterricht von mindestens einjähriger Dauer. Für deren Besuch wird – im Unterschied zu den *Fachschulen* als Einrichtungen der beruflichen Fortbildung – keine Berufsausbildung oder berufliche Tätigkeit vorausgesetzt. Die Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz (2013) über Berufsfachschulen rechnet diesen Schularten Bildungsgänge zu, (1.) die eine breit angelegte berufliche Grundbildung (z. B. für Berufsfelder wie Wirtschaft und Verwaltung, Metall-, Elektrotechnik) vermitteln; sie dienen der *Vorbereitung* auf eine berufliche Ausbildung und können auf die Ausbildungszeit in anerkannten Ausbildungsberufen angerechnet werden; (2.) die auf der Grundlage der entsprechenden Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne zu einem Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf führen; (3.) die einen Berufsausbildungsabschluss anbieten, der nur über den Besuch einer beruflichen Schule erreichbar ist; dazu gehören Bildungsgänge nach Bundesrecht (z. B. bundesrechtlich geregelte Berufe im Gesundheitswesen) und nach Landesrecht (z. B. staatlich geprüfter/geprüfte Kinderpfleger/Kinderpflegerin, Assistentenberufe).

Bedeutung und Nutzen der Berufsfachschule werden in der Fachliteratur unterschiedlich beurteilt. Hierbei spielt die Vielfalt und Multifunktionalität der Berufsfachschule eine entscheidende Rolle. Ein- und zweijährige Berufsfachschulen *ohne* anerkannten Berufsabschluss übernehmen zu einem großen Teil die Funktion einer „Warteschleife“ für Jugendliche, die keinen betrieblichen Ausbildungsplatz gefunden haben. Sie werden deshalb dem „Übergangssystem“ zugeordnet. Gleichwohl ist zu berücksichtigen, dass diese Schulen für



Hauptschulabsolventen die Möglichkeit bieten, den Realschulabschluss zu erwerben und damit die Chancen am Ausbildungsstellenmarkt zu verbessern.

Vollqualifizierende Berufsfachschulen von drei- und mehrjähriger Dauer, die zu einem Berufsabschluss führen, setzen den Realschulabschluss oder einen gleichwertigen Abschluss voraus und schließen mit einer staatlichen Abschlussprüfung nach Bundes- oder Landesrecht ab. Im Schuljahr 2013/14 wurden rund 215 000 Schüler und Schülerinnen an Berufsfachschulen für einen Schulberuf ausgebildet, davon gut zwei Drittel weiblich (Schanz 2015:81). Schwerpunkt der vollzeitschulischen Berufsausbildung an Berufsfachschulen sind (landesrechtlich geregelte) Berufsausbildungen, deren Abschlüsse nur schulisch erreichbar sind. Dazu gehören die Berufsbereiche der Technischen Assistenten, der Wirtschaftsassistenten und der Dienstleistungsassistenten.

#### *2.2.4 Fachschulen als Einrichtungen der beruflichen Fortbildung*

Mit den Berufsschulen und Berufsfachschulen gehören die Fachschulen zu den ursprünglichen Kernbereichen der schulischen Berufsbildung. Im Unterschied zu Berufsschulen und Berufsfachschulen setzt der Unterricht an Fachschulen den Abschluss einer Berufsausbildung und – nach Fachgebieten und Regelungen der einzelnen Bundesländer unterschiedlich – eine mehr oder weniger lange (in der Regel mindestens einjährige) Berufstätigkeit voraus. Die Berufstätigkeit kann vielfach auch parallel zur Fachschulausbildung abgeleistet werden. Bei Vollzeitunterricht liegt die Dauer des Fachschulbesuchs zwischen sechs Monaten und drei Jahren, bei Teilzeitunterricht im Fall einer Berufstätigkeit beträgt sie bis zu vier Jahren.

Nach Beschluss der Kulturministerkonferenz (2009) über den „Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung“ erhalten Inhaber von Abschlüssen der Fachschulen entsprechend der jeweils geltenden KMK-Rahmenvereinbarung die allgemeine Hochschulzugangsberechtigung. Damit konnte nach dem Prinzip der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung eine wichtige Lücke im staatlichen Berechtigungssystem geschlossen werden. Allerdings werden die Möglichkeiten der formellen Durchlässigkeit in diesem Bereich nur minimal genutzt, was darauf hindeutet, dass die herkunfts- und sozialisationsbedingten Bildungsbarrieren bisher zu wenig beachtet und in geeignete Fördermaßnahmen beim Übergang von der Berufstätigkeit in den Hochschulbereich und während des Studiums umgesetzt worden sind.

#### *2.2.5 Studienpropädeutische Bildungsgänge an beruflichen Schulen*

Anders als Berufsschulen, Berufsfachschulen und Fachschulen dienen die studienpropädeutischen Bildungsgänge beruflicher Schulen (Fachoberschulen, Berufsoberschulen, Fachgymnasien) nicht primär berufsqualifizierenden Zwecken. Bei ihnen stehen Schullaufbahnberechtigungen bezüglich des Hochschulzugangs im Vordergrund (vgl. Schanz 2015:83–85). Die Gründung und Verbreitung studienpropädeutischer Bildungsgänge ist einzuordnen in die seit den 1960er Jahren initiierten Reformversuche zur Verbesserung der Bildungschancen im segmentierten, nach allgemeiner und beruflicher Bildung getrennten Schulwesen. Als Aufbaugymnasien boten und bieten Berufsoberschulen und Fachgymnasien (z. B. Wirtschaftsoberschulen und Wirtschaftsgymnasien) Jugendlichen, die nach der Grundschule nicht ins Gymnasium wechseln, die Möglichkeit, nach Beendigung der Voll-

zeitschulpflicht in der Sekundarstufe I (mit Abschluss der Mittleren Reife) im beruflichen Schulwesen studienberechtigende Abschlüsse zu erwerben. Die überwiegende Mehrheit der Absolventen an Berufsoberschulen und Fachgymnasien strebt ein Universitätsstudium an (vgl. Georg 2008:15). Die Fachoberschule verdankt ihre Einrichtung einer systemintern geschaffenen „Berechtigungslücke“. Sie entstand als „Zulieferin“ für die seit Ende der 1960er Jahre errichteten Fachhochschulen. Mit der schulorganisatorischen Zuordnung der Fachoberschule zum Bereich der beruflichen Schulen war zwar der Anspruch verbunden, auch beruflich verwertbare Qualifikationen zu vermitteln; tatsächlich aber ist der Berufsbezug nur in wenigen Ansätzen vorhanden.

### 3. Leistungen und Probleme des Berufsbildungssystems

Im Unterschied zu markt- oder schuldominierten Qualifizierungssystemen (z.B. Großbritannien einerseits, Frankreich andererseits; vgl. Greinert 1999) liegen die Vorzüge des Dualen Systems in Deutschland neben der Verbindung von theorie- und praxisbezogener Ausbildung in Betrieb und Schule (*Dualitätsprinzip*) darin, dass mit der Kooperation von staatlichen Instanzen, Wirtschaftsverbänden und Gewerkschaften bei der Ordnung der Berufsausbildung ein hohes fachliches Kompetenzpotenzial zur Verfügung steht und ein Ausgleich zwischen betrieblichen und überbetrieblichen Interessen angestrebt werden kann (*Konsensprinzip*). Die Ausbildung ist nicht eingeschränkt auf enge betriebspezifische Qualifikationsbedarfe, sondern bezogen auf arbeitsmarktrelevante berufliche Handlungskompetenzen, deren Vermittlung durch staatlich anerkannte Ausbildungsordnungen geregelt werden (*Berufsprinzip*). Damit ist im internationalen Vergleich ein weitgehend reibungsloser Übergang von der Berufsausbildung in die anschließende Berufstätigkeit und dementsprechend eine relativ niedrige Jugendarbeitslosigkeit verbunden (OECD 2016). Anerkannt werden im OECD-Bericht ausdrücklich auch Reformen zur Verbesserung der Möglichkeiten, auf dem Weg über die berufliche Bildung weiterführende Schulabschlüsse zu erwerben und ein Hochschulstudium aufzunehmen.

Wie ausgeführt, findet Berufsausbildung in Deutschland nicht nur im Dualen System, sondern in beträchtlichem Umfang auch im Schulberufssystem statt. Es kompensiert nicht primär Ungleichgewichte am (betrieblichen) Ausbildungsstellenmarkt, sondern bietet für solche Berufsbereiche eine vollständige Ausbildung an, die weitgehend nur in schulisch organisierter Form durchgeführt werden kann. Duales System und Schulberufssystem ergänzen sich, womit für Deutschland ein hohes Qualifizierungspotenzial unterhalb der akademischen Ausbildung gesichert ist. Hinzu kommt, dass sowohl die betriebliche als auch die schulische Berufsausbildung Anschlüsse für Berufskarrieren über den Weg der beruflichen und schulischen Aufstiegsfortbildung bereitstellen. Die Berufsbildungspolitik der jüngsten Zeit zielt verstärkt darauf ab, Gleichwertigkeit von allgemein- und berufsbildenden Abschlüssen herzustellen und durch ein Netzwerk von Anrechnungen den Zugang zum Hochschulstudium auf den Weg der beruflichen Bildung zu erleichtern.

Trotz internationaler Anerkennung und bemerkenswerter Leistungen ist das Berufsbildungssystem in Deutschland unter Druck geraten. Kritik greift allerdings zu kurz, wenn sie nur Mängel und Unzulänglichkeiten innerhalb des Berufsbildungssystems in den Blick nimmt. Denn zentrale Probleme entstehen nicht allein im institutionell abgezielten Be-

reich der Berufsbildung, sondern sind immer auch in deren Bezug und Konkurrenz zu anderen Bildungsinstitutionen und zu Einflussfaktoren außerhalb des Bildungssystems angelegt. So lassen der demographische Wandel und der anhaltende Akademisierungstrend die Zahl der Ausbildungsabschlüsse sinken. Gleichzeitig wachsen in Zeiten der verstärkten Digitalisierung (Industrie 4.0 bzw. Wirtschaft 4.0) in vielen Ausbildungsberufen die Leistungsanforderungen. Der Ausbildungsmarkt ist durch Widersprüche gekennzeichnet. Der Berufsbildungsbericht spricht von „Passung als zentrale Herausforderung“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2016: 68–72). Gab es in der Vergangenheit erhebliche Ungleichgewichte, weil der Rückgang an betrieblichen Ausbildungsplatzangeboten einherging mit einem demographisch bedingten Anstieg der Ausbildungsnachfrage, zeichnet sich seit dem letzten Jahrzehnt wegen des Rückgangs der Schulabsolventen und des erwarteten Anstiegs von Absolventen, die ein Studium aufnehmen wollen, das Risiko eines gravierenden Defizits an Ausbildungsplatzbewerbern und Ausbildungsplatzbewerberinnen ab. Dennoch wurde das Potenzial im unteren, aber teilweise auch im oberen Qualifikationsbereich nur unzureichend genutzt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016:121). Hauptschulabsolventen waren und sind – mehr denn je – die Modernisierungsverlierer der so genannten Bildungsexpansion. Als Quintessenz halten Baethge & Wieck (2015:5) fest, „dass Jugendlichen mit maximal Hauptschulabschluss nur noch ein begrenztes Spektrum an Berufen offen steht.“ Dem dualen Ausbildungssystem drohe, eine seiner großen Stärken einzubüßen: „Jugendlichen aus den sozial benachteiligten Schichten eine gute berufliche Perspektive zu bieten“ (ebd.).

Kritische Beobachter machen darauf aufmerksam: Ohne grundlegende Reformen könnte das deutsche Bildungs- und Ausbildungssystem in eine Bildungspolarisierung hinein geraten, die den künftigen Anforderungen des Gesellschafts- und Wirtschaftssystems zuwider laufen. Als Optionen für die Weiterentwicklung der beruflichen Bildung werden u. a. genannt: Verbesserung der Finanzierungs- und Qualitätsmodalitäten beruflicher Bildung sowie kontinuierliche und nachhaltige Qualifizierung und Förderung des betrieblichen und schulischen Berufsbildungspersonals (vgl. Blaß & Himmelrath 2016). Nicht zuletzt steht das Verhältnis von beruflicher Bildung und Hochschulstudium zur Diskussion, und zwar nicht einseitig unter dem Gesichtspunkt von Durchlässigkeit und Qualifizierungsstandards auf Seiten des beruflichen Bildungssystems, sondern auch in Bezug auf Öffnung und Gestaltung des Hochschulsystems für Studium und Weiterbildung im Medium von Wissenschaft und Beruf (vgl. Kutscha 2015).

## Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2016). *Bildung in Deutschland 2016*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Baethge, Martin (2008). Das berufliche Bildungswesen in Deutschland am Anfang des 21. Jahrhunderts. In: Cortina, Kai S./Baumert, Jürgen/Leschinsky, Achim/Mayer, Karl Ulrich/Trommer, Luitgard (Hrsg.). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*. Reinbek: Rowohlt, 541–598.
- Baethge, Martin/Wieck, Markus (2015). Neue Konstellation zwischen Berufsausbildung und Hochschulstudium. Wendepunkt in der deutschen Bildungsgeschichte. In: Mitteilungen aus dem SOFI. Ausgabe 22, 2–6.

- Berufsbildungsgesetz (BBiG). Abrufbar unter: [http://www.gesetze-im-internet.de/bbig\\_2005/BjNR093110005.html](http://www.gesetze-im-internet.de/bbig_2005/BjNR093110005.html) (Stand: 18/09/2018)
- Blaß, Katharina/Himmelrath, Arnim (2016). *Berufsschulen auf dem Abstellgleis*. Wie wir unser Ausbildungssystem retten können. Hamburg: Körber-Stiftung.
- Bolder, Axel/Dobischat, Rolf/Kutscha, Günter/Reutter, Gerhard (Hrsg.) (2012). *Beruflichkeit zwischen institutionellem Wandel und biographischem Projekt*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2016). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2016*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2016). *Berufsbildungsbericht 2016*. Bonn: BMBF.
- Deißinger, Thomas (1998). *Beruflichkeit als „organisierendes Prinzip“ der deutschen Berufsausbildung*. Markt Schwaben: Eusl.
- Dummett, Sandra/Leber, Ute (2016). Betriebliche Berufsausbildung und Weiterbildung in Deutschland. Abrufbar unter: [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a2\\_iab-expertise\\_2016.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a2_iab-expertise_2016.pdf) (Stand: 18/09/2018)
- Georg, Walter (2008). Studium und Beruf. In: Jäger, Wieland/Schützeichel, Rainer (Hrsg.). *Universität und Lebenswelt*. Wiesbaden: VS Verlag, 84–117.
- Greinert, Wolf-Dietrich (1999). *Berufsqualifizierung und dritte Industrielle Revolution*. Baden-Baden: Nomos.
- Handwerksordnung: Gesetz zur Ordnung des Handwerks (HwO). Abrufbar unter: <https://www.gesetze-im-internet.de/hwo/BjNR014110953.html> (Stand: 18/09/2018)
- Harney, Klaus (1997). Geschichte der beruflichen Bildung. In: Harney, Klaus/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.). *Einführung in die Geschichte der Erziehungswissenschaft und der Erziehungswirklichkeit*. Opladen: Leske + Budrich, 209–245.
- Krüger, Michael (2014). Die Abschlussprüfung in der dualen Ausbildung aus Sicht der Berufsschule. *Die berufsbildende Schule* 66:2, 59–62.
- Kultusministerkonferenz (2009). *Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.06.2009*. Bonn: KMK.
- Kultusministerkonferenz (2011). *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit den Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsordnungen*. Bonn: KMK.
- Kultusministerkonferenz (2013). *Rahmenvereinbarung über die Berufsfachschulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17.10.2013*. Bonn: KMK.
- Kultusministerkonferenz (2015a). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2013/14*. Bonn: KMK.
- Kultusministerkonferenz (2015b). *Rahmenvereinbarung über die Berufsschule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015*. Bonn: KMK.
- Kutscha, Günter (2010). Berufsbildungssystem und Berufsbildungspolitik. In: Nickolaus, Reinhold/Pätzold, Günter/Reinisch, Holger/Tramm, Tade (Hrsg.). *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 311–322.
- Kutscha, Günter (2015). Erweiterte moderne Beruflichkeit. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 29. Abrufbar unter: [http://www.bwpat.de/ausgabe29/kutscha\\_bwpat29.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe29/kutscha_bwpat29.pdf) (Stand: 18/09/2018)

- OECD (2016). Bildung auf einen Blick. Ländernotiz: Deutschland. Abrufbar unter: <https://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/EAG2016-Germany.pdf> (Stand: 18/09/2018)
- Schanz, Heinrich (2006). *Institutionen der Berufsbildung*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Schanz, Heinrich (2015). Berufliche Schulen als Bildungsinstitutionen – ein Überblick. In: Seifried, Jürgen/Bonz, Bernhard (Hrsg.). *Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider, 71–90.
- Spöttl, Georg (2016). *Das Duale System der Berufsausbildung als Leitmodell*. Frankfurt a.M. u. a.: Lang.
- Statistisches Bundesamt (2016). Berufliche Schulen. Schuljahr 2015/2016. Fachserie 11, Reihe 2. Wiesbaden. Abrufbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/BeruflicheSchulen.html> (Stand: 18/09/2018)

# **A Disziplinen und Akteure**



# Ein Blick aus der Ausbildungsforschung

Hans G. Bauer & Nicolas Schrode

Hinter dem begrifflichen Wandel steht ein Wandel des zu Begreifenden.  
Erpenbeck 1996:9

## Vorbemerkung

Seit der sogenannten kompetenzorientierten Wende der 1990er Jahre stellen sich für die berufliche Aus- und Weiterbildung neue Fragen gerade auch an den Komplex *Sprache und Kommunikation* in der beruflichen Bildung. Es ist vor allem der Kompetenzgedanke, der die bislang übliche Methodik/Didaktik und damit verbundene (Lehr-/Lern-)Haltungen zum Gegenstand des arbeitswissenschaftlich-/berufspädagogischen Diskurses und der Veränderungsbemühungen gemacht hat. Hoch interessant dabei, dass der Kompetenzansatz hinsichtlich seiner ideengeschichtlichen Wurzeln auf maßgeblichen Grundlagenarbeiten von Sprachwissenschaftlern (insb. N. Chomsky's „competence/performance“) basiert. Der *sozial-kommunikativen Kompetenz* kommt in allen beruflichen Handlungsfeldern immer größere Bedeutung zu.

*These:* Formal-funktionalistische, linguistische Spracherwerbskonzepte reichen nicht mehr aus, wenn es um den Erwerb von *Kompetenzen* geht. Denn Kompetenzentwicklung fordert und spricht durch ihre benötigte Methodik/Didaktik und Haltung eine eigene Sprache. Wer (sprachliche) Kompetenzen entwickeln und fördern will, muss selbst die „Sprache der Kompetenzentwicklung“ sprechen. Dies gilt für den Lehrenden und dessen persönliche (Sprach-)Haltung, wie auch für die besonderen methodisch-didaktische Strukturen, die er *sprechen* lässt. Eine solche Sprache wird jedoch noch nicht überall gesprochen.

## 1. Ein Blick auf „Sprach“-Entwicklungen

### 1.1 Unterweisung als Methodenikone des Taylorismus

Der Notwendigkeit, sich sprachlich mitteilen zu können, kam in tayloristisch geprägten Arbeitsstrukturen relativ geringe Bedeutung zu. Bezogen auf die berufliche Aus- und Weiterbildung spiegelt das die vorherrschende sogenannte Vier-Stufen-Methode, die einen ähnlich methodisch-ikonischen Rang erreicht hat(te) wie der Frontalunterricht in der schulischen Bildung: Die „unterweisende“ Dominanzfigur des Ausbilders (in männlicher Rollenvorherrschaft) bereitet die Lehr(!)situation durch *Erklärung* vor (Stufe 1), macht das zu Erlernende vor (Stufe 2), was der/die Lernende dann nachmacht (Stufe 3), welches dann vertieft wird (Stufe 4). Zwar zunächst am Arbeitsplatz eingesetzt, wurde dieser berufliche



Lehransatz dann, der schulischen Trennung von Leben und Lernen folgend, insbesondere in industriellen Zusammenhängen in dafür geschaffenen Lehrwerkstätten praktiziert. Auch wenn dabei dem Tun und Üben eine wichtige Rolle zukommt: Lerntheoretische Patenfiguren sind vor allem der Behaviorismus, der Instrukionalismus, die Wissensdominanz des Lerndenens. Arbeitsorganisatorisch spiegeln sich klare, steile Hierarchien, die Vorherrschaft des Fachwissens und anweisungsbezogene Kommunikationsstrukturen, kurz: die Erfordernisse des dominierenden Tätigkeitstypus „herstellender Arbeit [...] für den die wesentlichen Kompetenzen der Mehrheit der Beschäftigten arbeitsintegriert nach dem Prinzip ‚Anschauen und Nachahmen‘ in betrieblichen Ausbildungsprozessen vermittelt werden konnte, ohne dass ein hohes kognitives Niveau der Auszubildenden erforderlich gewesen wäre“ (Baethge 2011:16).

Die „Sprache der Unterweisung“, so könnte man zusammenfassen, zeichnet sich aus durch *Direktivität* (Befehlen, Anordnen, Kritisieren, einseitiges Fragenstellen, Irreversibilität der Aussagen). Ein Wissender spricht *im Habitus eines Wissenden* mit einem Unwissenden, der sich in diesem Verhältnis von Dominanz und Subordination in den Habitus des Unwissenden zu begeben hat und sich in die Abhängigkeit des Wissenden begibt.

## 1.2 Die Schlüsselqualifikationsdebatte

Mit der „Schlüsselqualifikationsdebatte“ der 1980er Jahre hat die Berufsbildung auf die massiv eingetretenen Wandlungsbedingungen in der Arbeitswelt reagiert. Vor allem die Veränderungen hin zu einer wissensbasierten Dienstleistungsökonomie weisen auf grundlegend neue Qualifikationsanforderungen hin. War in der älteren Qualifikationsforschung noch die Rede von der wachsenden Bedeutung *extrafunktionaler/prozessunabhängiger* Qualifikationen, ging es danach um fachübergreifende „Schlüssel“-Qualifikationen, die zur Erschließung von sich schnell änderndem Fachwissen und zur Selbstanpassung an neue Arbeitssituationen genutzt werden können. Die „Neuordnungen“ verschiedener Berufe (1987) nimmt Elemente des „selbständigen beruflichen Handelns“ auf, womit sich ein Paradigmenwechsel in der Aufgabenstellung der beruflichen Bildung andeutet: von einem Ort der Fachqualifizierung hin zu einem Medium der Persönlichkeitsbildung bzw. -entwicklung (vgl. Brater & Bauer 1992:50–69).

Folgt man der Baethge’schen Diagnose über die Veränderung der Tätigkeitsstrukturen, lassen sich „zwei qualifikatorische Basisdimensionen ausmachen, die zunehmende Bedeutung besitzen: *Kommunikationsfähigkeit und Wissen*. Beide gehen bei moderner Dienstleistungsarbeit eine Kombination ein und erlangen einen neuen Stellenwert.“ Er „resultiert aus dem Zusammenhang von interaktiver (Dienstleistungs-)Arbeit und dem fortgeschrittenen Stadium der Wissensbasierung aller Arbeits- und Kommunikationsprozesse. [...] Kommunikationsfähigkeit wird als fachübergreifende Kompetenz bei interaktiver Arbeit die Basiskompetenz (Baethge 2011:17).

Angesichts der Neukonstituierung der Arbeits- wie Lernwelten, die von „offenen Entwicklungstendenzen“ und „komplexen Ungleichzeitigkeiten der Bewegung“ (Kirchhöfer 2004:13) gekennzeichnet sind, hat sich der *Schlüssel*-Gedanke der fachübergreifenden Perspektive als fruchtbar erwiesen. Schwieriger verhält es sich mit den *Qualifikationen*. Die Ermittlung eines Qualifikationsbedarfs ergab/ergibt sich üblicherweise aus den unternehmerischen Zielvorgaben und den aktuellen Qualifikationsdefiziten. Hier fließen zwei Prob-

lematiken zusammen: Zum einen die Annahme eines „linearen Transformationsprozesses“ (Schäffter 1998:25) – des Übergangs von einem bekannten Zustand A in einen bekannten Zustand B – der in den Betrieben tendenziell in kürzeren Intervallen erfolgt. Dem folgte (und folgt) die betriebliche Bildungsarbeit durch die *Vermittlung* formaler fachlicher und sozialer Qualifikationen. Trotz des Additivs „sozial“ verbleibt jedoch die zweite Problematik des Qualifikationsdenkens: Qualifikationen orientieren sich an einem Maßstab, der von einem Menschen erfüllt werden muss, um einer Tätigkeit nachzugehen. Sie sind daher Konstrukte, die, wenn sich die qualifikatorische Bedingung verändert, „nur noch Aussagen über denjenigen zu treffen vermögen, der sie als Maßstab verwendet, nicht unbedingt jedoch über den, an den das Maß angelegt wird“ (Lang-von Wins & Triebel 2006:38). Letzterer tritt damit immer als *Qualifikationsdefizit* in Erscheinung.

In der „Sprache des Qualifikationsdenkens“ kommt dem Wissen und den formalen Formen des Erwerbs große Bedeutung zu. Beurteilung und Defizitorientierung sind wichtiger als Ressourcenorientierung. In den Vordergrund rückt der Begriff der *Vermittlung*. Positiv gesehen beinhaltet er ein Kommunikationsverhältnis, das ein herzustellendes *Verhältnis* zwischen Lehrenden und Lernenden im Blick hat. Oft aber bleibt es beim Begriffsaustausch: *Unterweisung* heißt jetzt *Vermittlung*.

### 1.3 Kompetenzorientierte Wende

Mit der sogenannten *Kompetenzorientierten Wende* etwa ab Beginn der 1990er Jahre wurde ein Leitbegriff adaptiert, der geeignet schien, die Herausforderungen zunehmender wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Individualisierung, Beschleunigung, Globalisierung, der Virtualisierung organisatorischer Strukturen u. ä. aufgreifen zu können. Auch sollte den Menschen in den neuen Bundesländern mit der *Qualifizierungsoffensive* verdeutlicht werden, dass „mit der Arbeit an neuen Werthaltungen und Einstellungen begonnen werden sollte“ (Kirchhoff 2007:85). Begriffe wie *Werte* und *Haltungen* stehen dem subjektzentrierten Kompetenzverständnis sehr nahe. Letzteres rückte in den Vordergrund:

Die alte Bildungslogik muss [...] ergänzt werden durch eine neue Logik, die auf die Entdeckung und Entwicklung der individuellen Kompetenzen bei den Beschäftigten in der Aus- und Weiterbildung setzt (Wittwer 2015:7).

Im Kern geht es dem Kompetenzansatz daher um die Hinwendung zum arbeitenden und lernenden *Subjekt*.

Damit steht die jeweilige Besonderheit der Person, d.h. deren individuelle Kompetenzen im Vordergrund der Bildungsarbeit. Nur so kann das individuelle Potenzial im Sinne des Individuums, der Organisation bzw. des Unternehmens sowie der Gesellschaft genutzt werden (Wittwer 2015:3).

Kompetenzen stellen immer „das Individuum in den Fokus der Betrachtung“ (Lang-von Wins & Triebel 2006:39). Die Begrifflichkeit z.B. der „Selbstorganisationsdisposition“ (Erpenbeck & Rosenstiel 2003: XXXI) verweist darauf, dass Fertigkeiten, Fähigkeiten, Wissen und Qualifikationen zwar unumgängliche Voraussetzungen, für sich genommen aber noch keine Kompetenzen sind.

Das, was Kompetenzen ausmacht, beinhaltet immer auch Hinweise auf die spezifischen Bedingungen ihres Erwerbs: Die *Selbstorganisationsdisposition* muss durch Handlung zum Leben, zur Sprache kommen. Da es bei Kompetenzen um die Bewältigung *komplexer Anforderungen* geht, benötigt man zu ihrer Entwicklung Lernsituationen mit direktem Praxisbezug, möglichst ein Lernen in Realsituationen. Über Wissen, Fertigkeiten und Qualifikationen hinausgehend sind auch „interiorisierte, also zu eigenen Emotionen und Motivationen verinnerlichte Regeln, Werte (Bewertungen) und Normen“ (ebd.:XXXI) Kernbestandteile von Kompetenzen. Damit wird der Wertebereich zum zentralen Drehpunkt des Subjektbezugs des Kompetenzansatzes. Auf emotional gesättigte Erlebens- und Erfahrungssituationen als „Grundlagen des Kompetenzerwerbs“ (Arnold & Erpenbeck 2014:13) kommen wir noch zurück.

Der Kompetenzbegriff ist heute zu einem „Containerbegriff“ geworden, „in den man alles hineinpacken kann“ (Wittwer 2015:10). Vielfach besteht die kompetenzorientierte *Wende* in einer schlichten Umbenennung bisher benutzter Fähigkeits- und Qualifikationsbegriffe. Auch in diesem Band trifft man vielfach auf Kompetenzgebilde wie *Sprach-, Gesprächs-, Kommunikations-, Erklärungs-, Schreib-, Lesekompetenz* u.ä.m., bei denen es sich eher um *Voraussetzungen* für Kompetenzen handelt, nicht aber um Kompetenzen selbst. Das Verständnis von Kompetenz scheint sich „trotz gegenteiliger Beteuerung“ wieder in Richtung Qualifikation zu bewegen. Es geht jetzt „weniger um die Entwicklung ganz persönlicher Kompetenzen als um den Erwerb gesellschaftlicher bzw. betrieblich erwünschter Kompetenzen“, um den „Wunsch nach einer ‚sicheren‘ Prognose des menschlichen Verhaltens im Arbeitsprozess und dem Einsatz der Kompetenzen als betriebliches Steuerungsinstrument. [...] Dieser Wunsch steht allerdings im Widerspruch zum Subjektbezug des Begriffs.“ (Wittwer 2015:11).

## 2. Sprache, Kommunikation und Kompetenzentwicklung

### 2.1 Kompetenzentwicklung/-reifung

Kompetenzen benötigen ihrer besonderen Merkmale wegen zu ihrer Entwicklung – Arnold & Erpenbeck sprechen sogar von „Kompetenzreifung“ – auch eine eigene Methodik/Didaktik. Einige Stichworte hierzu haben wir bereits skizziert. Einem konkreten methodisch/didaktischen Konzept bereits näher kommen u. E. die folgenden Anregungen, die einem – akademisch sehr unüblich – in einem gemeinsamen Band publizierten Dialog (!) entstammen (Arnold & Erpenbeck 2014:57f.):

- (1) Lernen ist Aneignung. Dieses ‚lebt‘ von den Umgangserfahrungen des Subjekts mit sich selbst und seiner Selbstwirksamkeit, seiner Stellung in sozialen Systemen und mit überlieferten bzw. übergebenen Wissensbeständen.
  - Eine Kompetenzdidaktik muss deshalb „gezielt günstige Gelegenheiten für ein solches *reflexives* Lernen schaffen.“
- (2) Das Eigene ist mächtig, es kann nicht übersehen oder dementiert werden. Es ist in erster Linie emotionale Identität, d.h. die Summe der biografisch zu Mustern des Wollens und Könnens geronnenen Selbstwirksamkeitsgefühle des reifenden Subjekts.

- Diese emotionale Identität bestimmt bereits den Bereich der Wissensaufnahme und -vermittlung. Eine methodisch-didaktische Konsequenz besteht daher in der besonderen Aufmerksamkeit für Werte, Haltungen, Emotion, Motivation und den damit verbundenen methodisch-didaktischen Umgangsweisen wie emotionale Labilisierung, Wertinteriorisation.
- (3) Kompetenzentwicklung gelingt nur in Eigenregie des lernenden Subjekts. Dieses muss die Ziele, um die es geht, möglichst früh und möglichst präzise kennenlernen – in einer Weise, die es ihm ermöglicht, kontinuierlich den eigenen Prozess zu überprüfen und immer wieder neu zu justieren.
  - Dazu verhilft, wie z. B. im Konzept der Lernprozessbegleitung veranlagt, eine dialogische Beziehungsstruktur zwischen Lehrenden und Lernenden.
- (4) Lehren ist eine Inszenierung von Erfahrungsräumen, in denen den Lernenden Erklärungs-, Vertiefungs- und Diskursmöglichkeiten eröffnet werden, die sie zu ihren Bedingungen nutzen können, ohne dass diese unmittelbar auf die Lernenden einwirken oder ihre Kompetenzentwicklung ohne deren innere Zustimmung nachhaltig beeinflussen können.
  - Eine Konsequenz besteht in der Orientierung an einer „Ermöglichungsdidaktik“ (vgl. z. B. Arnold 2012).

Was besagt das alles hinsichtlich unserer anfänglichen Frage nach der Entwicklung sprachlicher bzw. sozial-kommunikativer Kompetenzen?

## 2.2 Anwendung auf die Entwicklung von Sprache und Kommunikation - Beispiele

Die Wandlungsbedingungen in der Arbeits- und Berufswelt lassen keinen Zweifel daran, dass das Subjekt zunehmend auf sich, seine Handlungserfahrungen und inneren Orientierungen angewiesen ist und eine *sozial-kommunikative Kompetenz* eine Handlungsanforderung darstellt, die durchgängig an Bedeutung gewinnt. Ihre Benennung als *sozial* und *kommunikativ* beschreibt die real wachsende Verflechtung dieser Anforderungen: „kommunikativ und kooperativ selbstorganisiert zu handeln, d.h. sich mit anderen kreativ auseinander- und zusammensetzen, sich gruppen- und beziehungsorientiert zu verhalten, und neue Pläne, Aufgaben und Ziele zu entwickeln“ (Erpenbeck & Rosenstiel 2003:XVI).

Zumindest in Annäherung haben wir in verschiedenen Projekten Konzeptbestandteile einer Methodik/Didaktik der Kompetenzentwicklung herausgearbeitet und erprobt. Zwar ohne spezifische Linguismus-Expertise zum Sprachlernen wollen wir einige Erkenntnisse und Erfahrungen beisteuern, die u. E. besonders der Entwicklung einer *sozial-kommunikativen Kompetenz* dienen können. Als übergreifendes Konzept gilt dabei das der „Lern(prozess)begleitung“ (Bauer et al. 2006), das sich insbesondere durch seine individuelle Lernorientierung und die dialogisch-reflexive Struktur radikal vom Unterweisungslernen absetzt und daher auch in weitere Projekte eingeflossen ist. Eine Grundlage hierfür bildet auch die Beschäftigung mit dem *Erfahrungsgeliteten Lernen*, dessen *Sprache* sehr direkt auf die für die Kompetenzentwicklung so bedeutsamen Kategorien eines *objektivierenden* und eines *subjektivierenden* Handelns und Lernens hinweist (s. Bauer 2007).

### 2.2.1 Das Beispiel „Lernbegleitung“

Geht man vom Ziel der Kompetenzentwicklung aus, erfolgreich komplexe physische wie geistige Handlungssituationen bewältigen zu können, die ohne Selbstorganisationsprozesse nicht zu bewältigen wären, sieht man sich mit einem pädagogischen Paradoxon konfrontiert: Lernende müssen in eine Situation gebracht werden, deren Bewältigung sie ja erst lernen sollen. Dies bedeutet für die Lernenden eine Belastung. Sie benötigen deshalb eine einfühlsame Begleitung. Diese *Lernbegleitung* ist eine *gesprächsbasierte* Begleitmethode des Lernens, die dem Lernenden Angebote macht und ihm hilft, diese auf- und anzunehmen, damit er sein Können und Lernen verbessern kann. Sie besteht aus den folgenden, logisch aufeinanderfolgenden Schritten bzw. Phasen:

#### 1. Individuellen Lernbedarf feststellen:

In einem *Lernbedarfsgespräch* tauschen sich Lernender und Lernprozessbegleiter über Selbst-/Fremdbeobachtung, Anforderungen und eigene Ziele aus. Ergebnis ist ein gemeinsam vereinbarter Lernbedarf.

#### 2. Lernweg entwickeln:

Er besteht in einer Arbeit/Aufgabe, die es dem Lernenden ermöglicht, seinen Lernbedarf zu decken. Sie soll jene Kompetenzen herausfordern, die der Lernende erwerben will. Dafür muss sie ausreichend komplex und problemhaltig sein.

#### 3. Lernvereinbarung treffen:

Lernender und Lernprozessbegleiter treffen eine *Vereinbarung* darüber, wie der Lernweg beschritten werden soll. Ggf. gleich damit verknüpft:

#### 4. Aufgabe zum Lernen aufbereiten und übergeben:

Ziel ist die möglichst selbständige Bearbeitung der komplexen Aufgabe. Dazu muss sie speziell für den Lernenden aufbereitet werden. Folgende Instrumente stehen dazu zur Verfügung:

- *Erkundungsaufgaben*: Sie leiten den Lernenden dazu an, die nötigen Informationen zu recherchieren und sich das nötige Wissen selbständig zu erarbeiten.
- *Lernarrangement*: Die komplexe Arbeitsaufgabe soll auf den individuellen Lernenden zugeschnitten werden (variiert werden dabei vor allem die Vorgaben für die Bearbeitung).
- *Kontrollpunkte*: vereinbarte *Gespräche* zur Abstimmung zwischen Lernendem und Begleiter, z. B. nach Abschluss der Planung, vor wichtigen Schritten, und jederzeit nach Bedarf. Ziel: kontinuierliche Reduzierung der Kontrollpunkte, der Lernende soll selbständig werden.

#### 5. Begleitung des Lernprozesses:

Vor allem durch „*aktive Passivität*“ des Lernbegleiters. Aktiv ist er in seiner Passivität darin, den Lernenden zu beobachten, ihn mit den richtigen Fragen auf eine weiterführende Lösungsspur zu bringen. Ansonsten geht es um „Heraushalten“.

#### 6. Auswertung des Lernprozesses:

Wenn Lernenden unklar bleibt, was sie durch die Bewältigung einer komplexen Aufgabe gelernt haben, bleibt das Lernen implizit. Lernender und Begleiter führen daher ein auf den Lernprozess rückblickendes *Auswertungsgespräch*. Das Erlebte wird zur Erfahrung, das Gelernte zur bewussten Kompetenz.

---

Übersicht 1: Lernbegleitung als dialogischer Lehr-/Lernprozess (vgl. Bauer et al. 2006; Bauer & Dufter-Weis 2012)

Der Lernende ist an der Gestaltung aller Phasen seines Lernprozesses maßgeblich beteiligt. Von höchster struktureller Bedeutung sind die *Echtheit des „Lernarrangements“* (reale Arbeitsaufgaben) und methodisch-didaktisch die dialogischen (inkl. feedback- und reflexionsorientierten) Elemente, die als Lernbedarfsgespräch, Vereinbarungsgespräch, als Zwischengespräche an Kontrollpunkten, als Feedback zwischendurch und als Auswertungsgespräch am Ende alle Phasen des Lernprozesses durchziehen.

Sozial-kommunikatives Handeln ist somit nicht Curriculum, sondern integrativer Strukturbestandteil des Lernprozesses – der durchaus auch dem Erwerb fachlicher Sprachkompetenzen dienen kann.

### 2.2.2 Das Beispiel „Graswurzel“

Im Modellversuch „Entwicklung, Erprobung und Verbreitung einer ausbildungsprozessintegrierten Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung (Graswurzel QES)“ wurde ein *bottom-up*-orientiertes Verfahren entwickelt (vgl. Brater 2013, Maurus et al. 2016), das es ermöglicht, die Qualität von Lehr-Lernprozessen zu sichern und zu entwickeln. Die Gestaltung der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden ist *das* Kernelement, das über die Qualität von Lehr-Lernprozessen entscheidet. Entsprechend wurde an der Basis, bei den Lehrenden und Lernenden ansetzend, eine „wiederkehrende Abfolge von Schritten der allmählichen Annäherung eines Istzustandes an ein Soll über eine Kette von Handlungen“ (Brater 2013:17) entwickelt, inkl. der zugehörigen Überprüfungen, Modifikation etc. Es handelt sich hier um eine dialogische, auf „gleicher Augenhöhe“ angelegte Kommunikationsstruktur zwischen Lehrenden und Lernenden, die ganz besonders beim Element der „gemeinsamen Gestaltung der Lehr-/Lernprozesse“ zum Ausdruck kommt. Denn „für hohe Ausbildungsqualität sind [...] bestimmte anspruchsvolle *Kommunikationsformen* wichtig, die das Lernen stützen und einen tragenden klimatischen Rahmen schaffen (Beziehungsgestaltung, gegenseitige Anerkennung und Achtung usf.)“ (ebd.:19).

Diese im Sinne der erwähnten *Ermöglichungsdidaktik* angelegte Struktur der Kommunikation berücksichtigt auch, dass die Möglichkeiten des Miteinander-Sprechens nicht in erster Linie von der Sprachfähigkeit der Lernenden abhängt, sondern sehr deutlich auch davon, ob sich ein Lernender sozial eingebunden fühlt, wie mit ihm persönlich gesprochen wird (bspw. wertschätzend oder abwertend). Seine Möglichkeiten, Machbarkeit, Beherrschung und Erfolg beim Lernen zu erleben, sind wiederum eng damit verbunden, wie mit ihm über seine Arbeit kommuniziert wird. Werden in erster Linie Fehler sprachlich (negativ) thematisiert, Fortschritte jedoch kaum, wirkt das völlig anders als wenn Fortschritte in den Mittelpunkt sprachlicher Rückmeldung gerückt und Fehler als Chance kommuniziert werden.

Was bedeutet das konkret für die Sprache und Kommunikation von Auszubildenden bzw. Lernbegleitern? Im Graswurzel-Kontext wurde hierzu auf den *personenzentrierten* Ansatz von Rogers (2014) zurückgegriffen, der besagt, dass Menschen sich nur verändern können, wenn sie das Empfinden einer „sicheren Beziehung“ haben. Förderlich für eine dergestaltige Sprache und Kommunikation sind demnach vor allem *Akzeptanz*, *Empathie* und *Kongruenz*. Dies hat entscheidende Konsequenzen für die Haltung sowie die sprachliche wie auch nonverbale Kommunikation seitens der auszubildenden/lehrenden Personen: